

DOKUMENTUM

Az *EDUCATIO* olvasója ismét egy OECD-dokumentumot tart a kezében - ezúttal a megszokottól eltérő szerkesztésűt. Az OECD *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century* című 1993-as anyaga általános kérdések és országelemzések halmaza csupán.

A szervezettől megszokott, és az egész világon mérvadónak tekintett országjelentések és egységes (vagy méginkább egységessé gyúrt) általános oktatáspolitikai folyamat elemzések helyett ez az anyag változatos kiindulópontú elemzéseket és kérdésfelvetéseket foglal magába. Az ok a kiadvány témájában keresendő: a közoktatáspolitikát a nemzetállamok korszakában hagyományosan a belpolitika részének (azaz a helyi elitek által kisajátított területnek) minősült, az ezen belüli tantervpolitika pedig méginkább zárt terület volt. A tantervkészítést olyan ideológiai, kulturális, politikai elvárások torlaszolták el a mindenkori *common sense*-re alapozott közgondolkodástól, mint a „nemzeti identitás védelme”, vagy a „nemzeti kultúra folyamatosságának biztosítása”.

A világméretű integráció korszakában a nemzetállamok folyamatos tanulási kényszer alá kerülnek, és teljesítőképességük nagyban függ attól, hogy képessé válnak-e saját rendszereik nyitottá, tanulásképesse tételére. Ezeknek az erőfeszítéseknek lényeges eleme az nemzetközi összehasonlító tudományágak felértékelődése. Ilyen irányú szakértői erőfeszítés eredménye az OECD jelentése, melynek leginkább egységes és összefoglaló jellegű részét közöljük az alábbiakban.

A TANTERV: JELENTÉS ÉS TARTALOM[†]

A tanulás tartalma, szerkezete és szervezete

Az oktatás örökérvényű kérdése, hogy mi a legértékesebb tudás. E kérdésre mindig más a válasz, attól függően, hogy a válaszoló egy kis törzsben élő vadász, vidéki faluban élő farmer, vagy ipari városban élő munkás. Az erre a kérdésre adott válasz megfontolása során a körülmények alapvetően eltérőek. Mi már nem szorosan összetartozó, önmagukra támasz-

[†] *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century*. General Report on Meeting of National Representatives and Experts held in Paris, April 1993. Paris, OECD, 1994, pp. 93–103. A fordított részlet eredeti címe: *The Curriculum: Meaning and Implications*.

kodó közösségekben élünk, ahol a szükségletek világosan meghatározhatók. Társadalmunk kölcsönösen függő. Egy francia faluban, japán ipari városban, vagy egy kanadai farmon élő ember mindennapi léte ugyanazoktól a dolgoktól függ: gazdasági kilátásait ugyanazok a tények befolyásolják az egész világon; a környezetük ugyanazokra a globális folyamatokra reagál; a békére és háborúra való esélyüket ugyanazok az események befolyásolják; az egészséget ugyanazok a környezeti károsodások veszélyeztetik szerte a világon. Így tehát az embernek, mint a munkásnak, mint az egyénnek, mint az állampolgárnak van egy közös tudáskészlete, ami választ ad első kérdésünkre. Egyben egy további kérdést is felvet: mi az a közös tudáskészlet, amit minden tanulónak meg kell tanítani?

Alaptanterv

Az OECD-t néhány éve ugyanez a kérdés foglalkoztatja, erről az alaptanterv címszó alatt írnak. *Malcolm Skilbeck* az alaptanterv megközelítéséhez számos alternatívát vizsgált meg, és a következő meghatározást javasolta:

„Az alaptanterv harmadik célja, hogy viszonyítási alapja legyen azoknak az alapvető és nélkülözhetetlen ismereteknek, amit szükséges vagy legalábbis kívánatos lenne minden diáknak megtanítani. Ennek tartalmaznia kell a mostani és a jövőbeni társadalomban való eligazodáshoz szükséges ismereteket, és azokat a követelményeket, amelyekhez az iskoláknak igazodniuk kell, hogy az ismereteket át tudják adni. A diákok tanulásának szervezete és szervezete, valamint a kortárs kultúra központi helyet foglal el az alaptantervben. Mivel a tudáskészlet közös, ezért ez a megközelítés szoros kapcsolatban áll a korábbi közös tantervekről szóló elképzelésekkel. Ezek az ismeretek is szükségesek minden tanuló számára, és ezért kötelezőnek is nevezhetjük őket. De azért nevezzük alaptantervnek, mert kulturális elemzés segítségével tervezték és válogatták, hogy a diákokat felkészítsék a modern élet realitására.”

Továbbá:

„Ezeket az ismereteket alapvetőnek és nélkülözhetetlennek neveztem. Alapvetőek abban az értelemben, hogy alapját képezik a később rájuk épülő tudásanyagoknak. Koncepcionális és módszertani eszközöket nyújt a tanulóknak, amivel később önmaguk folytathatják képzésüket. Nélkülözhetetlenek abban az értelemben, hogy felkészítik a tanulókat a társadalmi és kulturális életben való kielégítő és hatékony részvételre. Ez emlékeztet bennünket arra, hogy az alaptanterv elmélet szoros kapcsolatban áll a demokratikus eszmével, és abból a feltételezésből indul ki, hogy a szociális és kulturális életben való konstruktív részvétel minden egyén elidegeníthetetlen joga.”

Egy ilyen koncepció jó alapot teremthet azoknak az országoknak, akik jelentős erőfeszítéseket tesznek egy nemzeti alaptanterv kidolgozására. Ez nem könnyű feladat, mert nem csupán a szakképzésen kívüli tanterv bővítését jelenti, hanem megkívánja egy széles társadalmi egyetértés létrejöttét.

Jean Blackburn a demokratikus jogosítványok ötletének elemzésében hangsúlyozza ennek a megegyezésnek az alapvető fontosságát.

„Úgy tűnik, hogy a kötelező tananyagról szóló, nyilvános és elfogadott megegyezés létrejött a demokrácia feltételeinek szükségszerű része. Fontosak az iskolák vezetésének kérdései is, de itt is szükség van egy széleskörűen elfogadott társadalmi megegyezésre. Ebből a nézőpontból nem tartom elfogadhatónak, hogy egy iskolai közösségnek joga legyen saját alapismereti tantervet írni. Nézetem szerint minden gyereknek demokratikus joga van egy társadalmilag elfogadott több éves, kötelező részvételre épülő alaptanterv megtanulásához. Az alaptanterv magában foglalja az értékelések és korrekciók rendszerét. A demokratikus

társadalomban való részvétel nagyban függ a megosztott tudástól és hivatkozások rendszerétől. Szintén függ attól az elkötelezettségtől, hogy a közös jó fontosabb az egyéni vagy csoportérdeknél.”

Érdekes ebben a megközelítésben, hogy a közmegegyezésen alapuló alaptanterv, értékelési és korrekciós rendszer nemcsak szakmai követelmény, hanem a „demokrácia feltételeinek szükségszerű része”.

Az Anglia és Wales számára kidolgozott Nemzeti Tantervben a tanterv alapját tantárgy-területek leírásai alkotják. Ha ezt összehasonlítjuk az alaptanterv gondolatával, a tantárgyi területek meghatározásának tradicionális módja jó kiindulópontja lehet, de nem felel meg az „alapvető és nélkülözhetetlen ismeretek” gondolatának. Új-Zélandban a problémát többirányú meghatározással közelítették meg: alapelvek, ismereti területek, alapvető készségek, attitűdök és értékek, értékelési eljárások. Ez a tanterv megpróbálja áthidalni a diákok által jól ismert szakadékokat a vizsgákon bizonyított magas szintű tudás és az új és szokatlan helyzetekben való alkalmazás között.

Ausztriában, Hollandiában, Spanyolországban, Svédországban és az Egyesült Államokban végeztek felméréseket az alaptanterv jelentéséről. A más tagországokból származó információkat is figyelembe véve számos koncepciót és gyakorlati megvalósítást találunk. Szembetűnő ugyanakkor, hogy az alaptanterv koncepció szinte minden országban terítéken van, mint a kötelező oktatás utáni továbbtanulás alapja. Mint láttuk, néhány országban, így az USA-ban és Nagy-Britanniában a hangsúly eltolódott az egyes tantárgyak szerinti meghatározásokra (ezek általában a hagyományos akadémiai tantárgyak). Ez abból adódik, hogy az előző tantervi reformok a folyamatok fontosságát hangsúlyozták a tartalom szerepével szemben. Van némi igazság ebben a megközelítésben, mert csak a folyamat meghatározása nem bizonyult megfelelő alpnak. A tartalom és a folyamat közösen nyújtanak megfelelő alapot a tudás későbbi kiszélesítéséhez. Az a megközelítés, ami csak a hagyományos tárgyakat határozza meg, szintén veszélyes, mert ekkor csak a tartalom kap hangsúlyt – erre már volt példa a múltban. Továbbá ez a megközelítés nem veszi figyelembe az interdiszciplináris vagy multidiszciplináris tanulmányok lehetőségét, amelyek fontosak egy olyan környezetben, ahol nemcsak a természettudományok számítanak, de a gazdaság, a társadalomtudományok, a művészet és a politika is szerepet játszik. Az alaptanterv elméletében legfontosabb, hogy a „nélkülözhetetlen tudás” nem egyszerűen az alapismereteket jelenti, de a gondolkozásmódot, a problémamegoldást, a mindennapi életéhez szükséges ismereteket is.

Malcolm Skilbeck és Didier Dacunha-Castelle tanulmányai tovább elemzik az alaptanterv koncepcióját.

AZ ALAPTANTERV†

Miért alaptanterv

Az alaptanterv ötlete nem új, és a kifejezést is gyakran használják. Már a 19. század végén szerepelt Herbart és követőinek munkáiban. *John Dewey* írásaiban és gyakorlatában még határozottabbá vált, és ezt az irányvonalat vitték tovább kollégái és követői a Columbia és

† A dolgozat szerzője: Malcolm Skilbeck



Illinois Egyetemeken ebben a században. Dewey érveinek lényege ma is fontos, mivel összekapcsolta az iskola és a tanterv természetét a demokratikus társadalom és az egyén szerepének koncepciójával. „A tanterv vázát a közös életünk fejlődésének szándékára kell építeni, azaz, hogy a jövőnek jobbnak kell lennie, mint a múlt volt.” (Dewey, John [1916] *Democracy and Education*. New York, Macmillan.) A hangsúly közös életünkön van, és az élet célján, ami oly fontos ma, és egyre nagyobb jelentőségű lesz.

Távol kerültünk Dewey fiatal korának zárt közösségétől, ahol a környezet határozta meg a szükségleteket. A túlélés, a társadalmi összetartó erők, az egyén alkalmassága és fejlődése a helyi környezet szerint és a helyi környezetért formálódott. Mai helyzetünkben a béke, a gazdasági prosperitás, a kulturális túlélés mind a nemzeti és nemzetközi forrásoktól függ. Születésünktől fogva egy globális társadalom tagjai vagyunk, és erre a helyzetre kell felkészülnünk.

Azonban társadalmunkban a „közös élet” egységét sok tényező veszélyezteti, ezek közül jelenleg legnyilvánvalóbb a magas munkanélküliség. Ez sok ember számára jelent problémát, nem csupán mértéke miatt – ami néha meghaladja a 25%-ot is –, de a motivációt csökkentő hatása miatt is. Hosszú távon ez szakadást okozhat a társadalomban azok között, akiknek általában van munkájuk és azok között, akiknek általában nincs.

Ebben a helyzetben országaink elfogadták, hogy minden tanulót fel kell készíteni a képességeknek egy olyan alapszintjére, ami fenntartja a továbbtanulás motivációját. Ebben az értelemben egy olyan társadalom számára, amelyik igényli az egész életen át való tanulást, az alaptanterv a résztvevők ilyen irányú képességének garanciája. Az átképzés, a rugalmas, jól motivált és képzett munkaerő ma oly gyakori hangsúlyozása csak az érem egyik oldala. Az egyéni elégedettség, a társadalmi részvétel, az emberi erőforrások fejlődése, az életszínvonal emelése érdekében biztosítanunk kell, hogy ezek az alapismeretek relevánsak és adekvátak legyenek.

Az alaptanterv

Az alaptanterv többirányú tapasztalat – nemcsak a mi, hanem a hogyan, hol, mit kérdéseket is fel kell tenni.

Az alaptantervet sokféleképpen definiálják:

- egy intézményen belül minden tanuló számára kötelező ismeretek halmaza;
- a központi kormány által előírt teljes tanterv része;
- egy olyan teljes tanterv része, aminek vázlata minden iskolában azonos, központi és helyi szervezetek közösen definiálták, az iskolák maguk értelmezték (a jelenkori kultúra alapján).

Az alaptanterv ebben az utolsó koncepcióban azonos, így minden tanuló számára vannak közös jellemzői.

Az alaptanterv szükséges – ez kötelezettséget ró az iskolákra –, hogy bizonyos ismereteket nyújtson a tanulóknak, és kötelezettséget ró minden tanulóra is, hogy számot adjanak ezekről az ismeretekről.

Az alaptanterv közös munkát kíván:

- a nélkülözhetetlen ismeretek meghatározásában;
- a kortárs kultúra elemzésében;
- a nélkülözhetetlen ismeretek iskolai szintű megfogalmazásában.

Így az alaptanterv többszintű társadalmi szerződést kíván:

- szakmai törekvésekben;

- a kortárs kultúra elemzésében;
- az iskolák általi interpretációban.

Amerikai kutatók (*Smith, Stanley és Shores*) a következőkben határozták meg az alaptanterv társadalmi-kulturális dimenzióját:

„...az alaptanterv koncepciója annak a kritikáján alapul, hogy az iskola feladata lenne egy koherens, kiegyensúlyozott és integrált tanterv létrehozása a tanulói számára.”

A közös alapismeretek szükségességének hangsúlyozása nem vezethet az egyéniség fontosságának és az egyének közötti különbségek figyelembe vételének tagadásához. Az alaptantervnek alapot kell nyújtania az egyéni fejlődéshez, nemcsak az oktatás és szakmaválasztás tekintetében, de az egyéniség fejlesztésének értelmében is.

Mit nem jelent az alaptanterv

Az alaptanterv nem kizárólag egy gyerekcentrikus tanterv. *Froebel* és *Montessori* megmutatta, hogy figyelembe kell venni az egyéni szükségleteket és érdeklődést is. Ezt néha tévesen úgy értelmezik, mintha a gyermek érdeklődése lenne az egyetlen feltétel.

Az alaptanterv nem kizárólag egy tantárgycentrikus tanterv, bár jó néhány meggyőző érvet soroltak fel a „tudományok szerkezete” mellett.

„A tantervnek teljes egészében tudományos ismeretekből kell állnia... Az oktatás során a diákok egy előre megadott foratókönyv szerint összefoglalják az alkalmazott tudományokat tartalmazó szervezett tudás anyagát.” (Phenix Phillip [1962] *Curriculum Crossroads*. New York, Teachers College Press.) John Dewey miközben felhívja a figyelmet a gyermek személyiségére, hangsúlyozza az egyén fejlődésének fontosságát, az egyéb helyről szerzett tapasztalatok fényében, mint pl. a kollektív tapasztalat. Dewey számára a tudományok „...tesztelik meg az emberi faj erőfeszítésének, törekvésének és sikereinek generációról generációra létrejött összesített eredményét.” (Dewey, John [1902] *The Child and the Curriculum*. Chicago, University of Chicago.) Ez sokkal szélesebb koncepció, mint Phenixé, és sokkal fontosabb az egyetemes iskola korában, amikor az alaptantervnek minden diák számára valamilyen értéket kell kínálnia.

Távlatokban az alaptantervről

A tanterv egészének és az alapvető ismereteket tartalmazó alaptantervnek nem szabad leragadnia kizárólagosan csak az alaptudományoknál, a gyermek érdeklődésnél, szükségleteiknél, a társadalmi kilátásoknál és a kultúra értékeinél. Ezek mindegyikét valóban figyelembe kell venni. „A tanterv egyaránt foglalkozik a társadalmi értékek jelentésével, megértésével, képviselésével, az ismeretek forrásával, a szocializációs technikákkal, eszközökkel és stratégiákkal, valamint a személyiség fejlesztésével.” (Skilbeck, Malcolm [1985] *A Core Curriculum for the Common School*. London, University of London.)

A tudományterületek megértésén és a szakértelmen túl e másik dimenzió, „az értékek, megértés, és az életút” gazdagítja az alaptanterv koncepcióját. Ez azt jelenti, hogy a folyamat ugyanolyan fontos, mint a tartalom. Az iskola szervezésének, formáságainak, szokásainak, alapelveinek és kapcsolatainak – az iskolai kultúrának – ezeket a közös értékeket kell kifejezni, és ez ugyanolyan fontos, mint a tanítás menete és tartalma.

Az alaptanterv többdimenziós nézőpontja az Ausztrál Tantervfejlesztő Központ 1980-as dekrétumában is szerepel. Ez a kiadvány az alaptanterv három külön dimenzióját deklarálja a tanterv tervezése, bevezetése, felülvizsgálata, értékelése és reformja céljából.

A dimenziók:

- a tudás és tapasztalat kilenc területe;
- egyes tanulási folyamatok;
- tanulási helyzetek és környezet.

Ezek leírására a későbbiekben még visszatérünk. Itt csak az összekapcsolás szükséges voltát hangsúlyozzuk.

Most egy további megkülönböztetést kell tennünk arra vonatkozóan, hogy mit nem jelent az alaptanterv.

Az alaptanterv sem központilag előírt tantervet nem jelent, sem egy teljesen iskolaközpontú tantervfejlesztés eredményét. A központi előírás előnye világos. A célok és tartalom tömör és koherens leírását a törvényhozás fejlesztheti és fogadhatja el. Az eljárást különböző segédanyagok kiadása, adók kivetése és a tanárok képzése segítheti. Azonban a tapasztalatok világosan mutatják, hogy mindez nem elég. A 60-as évek matematikai és tudományos kísérletei, amelyben gondosan tervezett K+F megközelítést alkalmaztak, értő és bőkezű anyagi támogatás mellett soha nem hozták meg a várt eredményt az iskolákban. Az alapötlet, miszerint a tanterv egyfajta termék, más szinten született meg, mint ahol be kellett vezetni.

Az egyes iskolákban fejlesztett tantervek ugyanígy elégtelennek bizonyultak arra a feladatra, hogy egy közös alaptantervet építsenek rájuk. A 70-es évek iskolaközpontú tantervfejlesztési mozgalmai a nagyszabású tantervi kísérletek nyomán felmerült problémákra válaszul jöttek létre. Az előző kísérletekhez hasonlóan a koncepciónak itt is vannak értékes elemei. Az alapötlet, amely szerint a tanár kutató és tantervfejlesztő is egyben értékes igazságot tartalmaz. Ugyanígy fontos az a koncepció, hogy az iskola, mint egész megtervezi saját oktatási programját. Azonban az iskolák külön-külön nem rendelkeznek megfelelő erőforrásokkal és idővel, hogy az alaptanterv kidolgozásának nagyszabású munkáját elvégezzék. Ezenfelül ez az elképzelés szemben áll a társadalom és a kultúra értékeit reprezentáló közös tanterv gondolatával. Az iskola az, ami végső soron formálja és közvetíti a tantervet, és ez nem csupán tudásátadás, hanem az alapvető ismeretek jól meghatározott, széles kereteiben való munka.

Tehát a tantervfejlesztésnek – a tervezéstől a gyakorlatig – ötvöznie kell a központi döntéshozás és a helyi szervezés előnyeit. Ez a „központi és helyi szervezetek közösen definiálták és az iskolák maguk értelmezték” kifejezés gyakorlati jelentése. Az alaptanterv csak közös erőfeszítések eredményeként létezhet. A kormánynak, szociális partnereknek, tanároknak, szülőknek, tanulóknak és érdekeltségi csoportoknak mind megvan a szerepük. Az elképzelés sikere a kapcsolat hatékony koordinálásán múlik.

Összefoglalásul, az alaptantervnek azokat az ismereteket kell tartalmaznia, amik alapvetőnek és nélkülözhetetlennek bizonyultak minden tanuló számára. Alapvetőnek, mert elkövetkezendő tanulmányok alapját képezik egyrészt az ismeretanyag, másrészt a tanulmányi koncepció és módszertan szempontjából. Nélkülözhetetlenek, mert útmutatásaik teszik lehetővé a tanulók kielégítő és hatékony részvételét a társadalmi és kulturális életben. Az alaptanterv fontos aspektusa a demokratikus eszmékkel való kapcsolat, mivel feltételezi, hogy az építő és aktív részvétel mindenki joga és felelőssége.

Hogyan épülhet fel az alaptanterv

Az eddigiekben hangsúlyoztuk az alaptanterv többdimenziós természetét. A tudás és tapasztalat dimenziója a következőket foglalja magában:

- a művészeteket,
- a környezeti tanulmányokat,
- a matematikai eszközöket és alkalmazásukat,
- a társadalmi, kulturális és állampolgári ismereteket,
- az egészségügyi ismereteket,
- a tudományos és technológiai ismereteket és társadalmi alkalmazásukat,
- a kommunikációt,
- a morális gondolkodást, érték- és vallási rendszereket,
- a munka-, szabadidő- és életstílusokat.

A második dimenzió – a tanulási folyamatok és tapasztalatok – többek között:

- tanulási és gondolkodási technikák, mint pl. az információ rendszeres lejegyzése, szervezett tanulási stílus, problémamegoldás, döntéshozás és memorizálás,
- a tudás témákba, modellekbe, képletekbe, táblázatokba, diagramokba és alapkoncepciókba szervezése és rendszerezése,
- speciális képességek fejlesztése, mint az olvasás, beszéd, kutatómunka, a közös tanulás eszközei,
- az önkifejezés különböző formái, mint a fogalmazás, a szóbeli előadás és a grafikus kommunikáció.

A harmadik dimenzió a tanulási helyzeteket és környezetet jelenti, azt a helyet és teret, ahol a tanulmányokat folytatják; nem csupán az osztálytermet, de a helyzetek egy sokkal szélesebb körét, ami az előző két dimenzió lehetőségeit kibővíti. A tanulmányi környezet koncepcióját úgy lehet elképzelni, mint a mikro-tanulmányi helyzetek (osztályterem, laboratórium, tanműhely, könyvtár, tanulmányi kirándulás stb.) kiterjesztését a teljes iskolarendszert jelentő makro-tanulmányi környezet felé. A közös kultúrára épülő alaptanterv, és a megosztott, egyenlőtlen iskolarendszer ellentétekhez vezethet. Az alaptanterv koncepciójának itt kifejtett formája előrevetíti a fejlesztés módszerét is. Hangsúlyoztuk a közös fejlesztés fontosságát, ami valószínűleg eleinte ütközéseket okoz, de remélhetőleg a konszenzus felé vezet. Ehhez szükséges egy olyan mechanizmus, amelyben a központi és helyi közigazgatás, a szakma és a különböző érdekcsoportok képviselői együtt tudnak dolgozni egy vázlataiban elfogadott alaptanterven. Ha ez egyedül a központi kormányzattól jön a helyi érdekeltek megkérdése nélkül, akkor nagy az ellenállás kockázata. Ez az oka korábban már említett nehézségeknek, amelyek végzetesek voltak a 60-as évek nagyon erősen megalapozott és jól végiggondolt tantervi kísérleteire.

E megközelítés lényege, hogy nem hisszük, hogy nemzeti szinten lehetne hatékony tantervi döntéseket hozni általános egyetértés nélkül, különösen a tanárok és szülők vagy más érdekeltségi csoportok kihagyásával.

„A kérdés tehát, amelyben az alaptanterv eltér más tantervi ajánlatoktól, hogy mennyire közősek a változások mögött álló törekvések, értékek és feltételezések, azaz az új tanterv alapjai milyen széles bázisra támaszkodnak.” (Skilbeck, M. [1984] *School Based Curriculum Development*. London, Harper and Row.)

Ugyanilyen fontos a folyamat hatékonysága szempontjából, hogy iskolai szinten is konstruktívnak kell lenni, ami feltételezi, hogy az iskolák nemcsak ismerik az ajánlásokat, de egyetértésük szükséges a folyamat folytatásához. Az iskolák egészének kell szerepet játszaniuk, nem pedig a tanároknak, mint egyéneknek. Ez ismét nem egyszerű kérdés, tekintve az iskolák összetett szervezetét, és a szülőkhöz és helyi közösségekhez fűződő kapcsolatuk sokszínűségét. Az alaptantervről való döntésnek kollektívnek kell lenni, amihez szükség van egyrészt horizontális kapcsolatok kiépítésére, amelyek biztosítják, hogy a tanulmányok egy



adott időben koherensek legyenek; másrészt vertikális kapcsolatokat igényel, amelyek biztosítják a folyamatosságot. Az iskolától az igényli a legnagyobb erőfeszítést, hogy ne csupán hatékony szervezetként, de közösségként funkcionáljanak. Ebben a közösségben a tanárokon kívül a szülőknak és a tanulóknak is szerepük van. Az alaptantervet sok országban erre a tág értelemben vett közösségre alapozva fejlesztik. Nemzeti szinten és különösen nagyobb országokban meglehetősen nehéz a különböző helyi, regionális, nemzeti, közös és egyéni érdekeket integrálni. A demokratikus folyamatok összetettek, időrablók és költségesek. Az alaptantervben vannak egyes kérdések, amelyek a diákok egyéni érdeklődésével és képességével vannak kapcsolatban. Ezek kezelése egyre nehezebb a kamaszkor elérése után, amikor útelágazások jelennek meg az oktatási rendszerben. Végül a közös tapasztalat, a közös tudás, a közös értékek alapvető gondolata és ideáljai nehezen megfogalmazhatók heterogén társadalmunkban, hiszen a jelentős eszmei viták megszokottak. Ezek és más kérdések megkövetelik, hogy minden szinten – tanárok, kutatók, politikusok és köztisztviselők – e kérdésben ne csupán a központilag meghatározott iskolai tantárgyak tervezését és terjesztését, hanem napjaink egyik legkritikusabb társadalmi, kulturális és oktatási tervezőt lássák az alaptantervben.

A KÖZÖS ALAPTANTERV†

Európa összes országában – és ez alól Franciaország sem kivétel – a 11–16 éves korosztályt érintő középiskolai oktatás alaptantervének koncepciója felfokozott viták tárgya. A jelen OECD tanulmány témáját éppen ezek a kérdések képezik.

Franciaországban 1975-ben a konzervatív kormány a társadalmi nyomásnak engedve létrehozta a „college unique”-ot, ami egy szelekció nélküli, általános és műszaki középfokú oktatási forma. Ez a rendszer immár 20 éves, és sok nehézségen, kritikán és átalakuláson kellett keresztülmennie, hogy stabil alappá váljon, miközben figyelembe kellett vennie az összes gyerek szükségleteit.

1993-ban a következő szempontokkal kell számolni:

1. Minden olyan tevékenység, ami különálló intézmények létrehozására vagy az egységes *college* rendszer akadályozására irányul, a tanulók szelektálásával magával vonja a szegregáció komoly veszélyét, habár inkább szociológiai, mintsem szigorúan oktatási okok miatt.

Országunk története azt mutatja, hogy a gyerekeknek az oktatási rendszer különböző kategóriáiba sorolása mindig kivételezéshez vezet, ahogy a szelekciós rendszer teszi.

2. Habár az egyetlen „college” rendszer ily módon szükségszerű, jó néhány lényeges értéket, nehézséget és ellentmondást kell beismerni.

2.1. A „college” elsődleges szerepe, hogy minden gyermek számára lehetővé tegye képességei kibontakoztatását azáltal, hogy a megfelelő eszközöket (elsősorban a gondolkodás

† A dolgozat szerzője: Didier Dacunha-Castelle

képességét) a kezükbe adja. Ez nemcsak függetlenségüket biztosítja, de kifejleszti manuális, művészeti, fizikai és természetesen intellektuális tudásukat is.

2.2. Ezután és csak ezután a cél az, hogy a „college” minden tanulónak segítsen tanulmányai befejeztével képességüknek és elképzelésüknek megfelelő továbbtanulási lehetőséget választani, azaz segítsen felbecsülni saját értékeiket.

2.3. El kell ismerni, hogy mind a tanítási módszerekben, mind a tartalomban bizonyos mértékig különbséget kell tenni, azaz meg kell teremteni az egyensúlyt az összes tanuló számára pontos oktatási programok (ezek létfontosságúak a nemzeti egység, az állampolgári jogok és felelősségek megértése szempontjából) és az egyéni képességeket fejlesztő kurzusok között (amelyek a felismert társadalmi, intellektuális és pszichológiai nehézségek leküzdésére szolgálnak). Más szavakkal az iskolának a nevelésen kívül irányítania is kell a tanulókat.

3. A helyzet ezen elemzésének alapján az elkövetkezendő évekre néhány gyakorlati tanácsot adunk.

3.1. A nyelvi eszközök megszerzését fejleszteni kell az oktatási módszerek korszerűsítésével, hogy javítsuk a diákok írásbeli és szóbeli kifejező készségét. Ennek hiánya ugyanis gátol minden egyéb tevékenységet, így e probléma leküzdése alapvető.

3.2. Tekintsük a matematikát egy olyan mindenki által elérhető, kísérleti és operatív módszerekkel tanítható tantárgynak, aminek legfőbb célja, hogy bátorítsa a gyerekeket, hogy maguk fedezzék fel a dolgokat.

3.3. Jelenleg a tudományos és technológiai oktatás széttagolt; a különböző tárgyakat nagyobb összefüggésben kell megmutatni, és el kell kerülni az ebben az életkorban még értelmetlen részekre bontást. A gyermekeknek olyan foglalkozásokon kell részt venni, ahol maguk figyelhetnek meg, rakhatnak össze vagy készíthetnek apró dolgokat, nem a nagyra-vágyás kedvéért, hanem a tudományos és technikai tárgyak iránti érdeklődés felkeltése miatt, s a manuális aspektusok figyelembe vételével.

3.4. Minden jogi és gazdasági szempontot mellőzni kell a történelem- és a földrajzoktatásban ebben az életkorban. Ezen tárgyak tanításának értékeit kell sugallania és magyarázatot adni nemcsak a nemzeti és regionális identitás kérdéseire, de arra is, hogy megtanuljanak elfogadni más egyéneket, fajokat és civilizációkat a mindennapi életben, szolidaritást érezni a kevésbé szerencsésekkel. A földrajz, a tudomány és technológia kombinációja a környezeti oktatás alapjául szolgálhat.

3.5. Egyéb speciális területek, mint a modern nyelvek és természetesen a fizikai és a művészeti oktatás legyenek nyitottak minden tanuló számára, és képezzék az alaptanterv integráns részét.

Még két dolog van, amit meg kell vizsgálnunk, mert részben ütközik az alaptanterv létezésével: a tanulók egyéniségén alapuló változatosság feladata, és a tanulók valamilyen irányú továbbképzésére való felkészítés feladata, amely sajnos gyakran visszafordíthatatlan.

A változatosságot oly módon lehet elérni, hogy időt biztosítsunk oly tevékenységek számára is, amelyeket évről évre módosítani lehet a tanulók érdeklődése és a tanárok javaslata alapján. Erre az egyik lehetőség olyan projektek szervezése, amelyben különböző tantárgyakat kombinálunk. Erre divatosak voltak az úgynevezett általános kulturális tevékenységek, amelyek azonban a megfelelő erőforrások és tapasztalat hiányában gyakran gyengén sikerültek.

Lehetővé kell tenni, hogy a tanulók képességeiket (beleértve a manuális képességeket is) egyedileg fejlesszék, olyan helyzetek létrehozásával, amelyben a gyakorlati, intellektuális vagy művészeti hajlammal rendelkező emberek azonos eséllyel dolgozhatnak együtt. Ebben a vonatkozásban a technológiai gyakorlatok új formája, ami a technológiai alaptantervre épül, az egyik legjobb módszer a gátak lebontására, valamint a szakmaválasztás előtti szelekció, amelyhez ma társadalmi előítéletek járulnak.

Ez a változatosság olyan tanterveket követel meg, amelyeket egy koncepció részleteinek kidolgozásával hoznak létre, nem túlságosan ambiciózusak, és széleskörű szakmai és szakmán kívüli viták eredményeként jönnek létre. És ha a legnehezebb helyzetben levő gyerekeket is el akarjuk látni, akkor tantervi alternatívákra van szükség, főleg a szakmatanulás előtti, a technikai – és általános technológiai – képzés területén, hogy ezeket a gyerekeket is vissza tudjuk kapcsolni a normál iskolarendszerbe.

A következőket kell tehát figyelembe venni:

- a tantárgyak anyagának és szerkezetének reformját felülről lefelé kell meghatározni, eléggé változatosan ahhoz, hogy aktivizáljuk a tanulókat, és egymástól ténylegesen elkülönülő tantárgyterületeket hozzunk létre, amelyben a részletek nincsenek meghatározva az abszolút szükségesen túl (különösen a tudomány és technológia területén);
- újra kell gondolni a nyelvi eszközök oktatását és tanulását;
- egyéb tevékenységek alternatíváinak biztosítása különös tekintettel a pályaválasztási szempontokra;
- több erőforrást kell biztosítani a rászorultaknak, továbbá a szükséges szakmatanulás előtti képzést, elsősorban abból a célból, hogy felzárkózhassanak a normál iskolai képzéshez.

(fordította: Fehérvári Anikó)

